

Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias

*Pablo Francisco Di Leo**

Resumen

En el artículo presento parte de los resultados de mi tesis doctoral en Ciencias Sociales, desarrollada entre los años 2005 y 2008. Allí, mediante una estrategia metodológica de tipo cualitativo y siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*), analizo las experiencias de jóvenes de escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre las diversas categorías centrales emergentes, aquí me centro en dos: *a) experiencias escolares de confianza, y b) experiencias escolares de diálogo y transformación*. A partir del análisis y articulación de estas categorías y utilizando herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea, identifico diversas relaciones entre las experiencias y demandas de los jóvenes, sus búsquedas por el reconocimiento y las potencialidades de la escuela media para constituirse en un *espacio público ético-subjetivante* en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas.

Palabras clave: jóvenes, escuelas medias, confianza, subjetivación.

Abstract

In this article I present part of the results of my Social Sciences PhD thesis developed between 2005 and 2008. For the thesis, I used qualitative

* Licenciado en sociología, magíster en políticas sociales, doctor en ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario posdoctoral CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

research techniques and followed the general guidelines for *grounded theory* to analyze the social experiences of public high schools' students at Buenos Aires City, Argentina. Out of the several central emergent categories, here I focus on two of them: *a) trust school experiences* and *b) dialog and transformation school experiences*. Based on the analysis and articulation of these categories, I use conceptual tools of contemporary social theory to identify the relations among the experiences and requirements of young people, their search of recognition and the high schools' potential to become an *ethical and subjectivating public space* within the current situation of our democratic societies.

Key words: young people, high Schools, trust, subjectivation.

[...] no sólo porque pensarán igual que nosotros sino que él que pensaba distinto también, o sea, lo estaba pensando y lo estaba diciendo... Había chicos que no tenía nada que ver lo que decían con lo que yo pienso de la violencia, pero lo decían y no tenían ningún problema de hablar con un chico más grande y decir: mirá, esta es mi postura... Y eso está muy bueno.

FRAGMENTO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE

Introducción

La escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas o contradictorias, sigue siendo –y en el caso del nivel medio, en forma creciente– la única institución estatal en la que muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, desde la investigación y las políticas públicas, los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos. Sin embargo, en el contexto de las profundas transformaciones sociales que vivió Argentina en las últimas décadas, la expansión de la cobertura de la escuela media no se dio en forma homogénea, sino que estuvo

asociada a un proceso de fragmentación. La masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, al convertir, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en las instituciones escolares (Tiramonti, 2006).

En este contexto, tanto en el campo académico como en el de las políticas educativas actualmente son hegemónicos dos grandes tipos de discursos en torno a las juventudes: *a*) por un lado, continuando con el mandato clásico a constituirse como individuos desde las instituciones modernas —especialmente la escuela y el trabajo—, se postula que los jóvenes deben incorporarse a éstas “a como dé lugar”, sin problematizar las condiciones que reproducen o profundizan las desigualdades sociales; *b*) un segundo tipo de discursos se centra en una sobreatención en el “carácter tribal” de las identidades juveniles, en detrimento de sus dimensiones sociales e institucionales, negándoles su capacidad de agencia reflexiva y contribuyendo a la naturalización de sus condiciones de vulnerabilidad (Reguillo, 2004).¹

Frente a estos discursos dominantes, los jóvenes, los *hijos de la libertad*, practican una moral de búsqueda, de experimentación, que une cosas que parecen excluirse mutuamente: el egoísmo y el altruismo, las experiencias personales y los sentidos colectivos (Beck, 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Reguillo, 2004). Ya no creen en los proyectos institucionales que giran en torno a la socialización de ciudadanos para un espacio público abstracto totalmente ajeno a sus vidas privadas. Permanentemente demandan, desde sus prácticas y sus reflexividades, que las instituciones socializadoras den razones acerca de sus normas y sentidos, incorporando a esas instituciones sus experiencias y procesos personales y colectivos de construcción identitaria, lo que favorece el despliegue de sus *autonomías* (Castoriadis,

¹ En este sentido, como sintetiza la antropóloga Mariana Chaves (2006) en un reciente estado de cosas sobre juventudes, en la actualidad los discursos hegemónicos en torno a los jóvenes en América Latina, asociados a la lucha simbólica en torno a la categoría de violencia, están signados por “el gran NO”: la juventud *a*) es *negada* (modelo jurídico), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto), o *b*) es *negativizada* (modelo represivo), se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, ser rebelde, delincuente, etcétera).

1997).² Por ende, el análisis de las experiencias sociales de los jóvenes resulta fundamental para comprender las prácticas, los valores y las subjetividades juveniles que se constituyen en la actualidad, con lo que se busca crear nuevas *políticas de subjetividad* que propicien el despliegue de sus reflexividades y autonomías (Tedesco, 2008).

En esta línea, en mi tesis doctoral —enmarcada en diversos proyectos de investigación desarrollados por nuestro equipo del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA)— analicé las condiciones en las que los jóvenes construyen actualmente sus subjetividades en las escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Con dicho objetivo principal, retomando como marco teórico las propuestas de la *sociología de la experiencia escolar* de François Dubet y Danilo Martuccelli (1998; 2000), apliqué una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la más adecuada para aproximarse, desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y a sus diversas vinculaciones con los otros y las instituciones (Vasilachis de Gialdino, 2007). Durante mi trabajo de campo —desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la CABA—, fui aplicando principalmente tres técnicas de investigación social: *observaciones participantes*, *entrevistas semiestructuradas* y *grupos focales (focus group)* (Di Leo, 2009).

Asimismo, durante el desarrollo de la investigación decidí incorporar un último instrumento para aproximarme a la dimensión biográfica de las experiencias escolares de los jóvenes: los *diarios personales semiestructurados*. En gran medida, esta decisión se originó en la escasez o ausencia de referencias al *sí mismo* presentes en las entrevistas y grupos focales con estudiantes, cuyos discursos se centraban principalmente en acciones y significaciones en torno a los otros o a la institución escolar. Por ello, consideré que una propuesta de escritura

² Para Cornelius Castoriadis (1997), la *autonomía* es la posibilidad de los individuos de reflexionar sobre sus relaciones co-constitutivas con los imaginarios efectivos y normas sociales que, si bien son reproducidos por instituciones que tienden a naturalizarlos y congelarlos, pueden ser desnaturalizados, criticados, resignificados y, por ende, transformados a partir de los imaginarios radicales de los sujetos.

autobiográfica podría propiciar otro tipo de trabajo de reflexividad de los sujetos, habilitando una confrontación rememorativa entre lo que era y lo que *ha llegado a ser*, es decir, la construcción imaginaria del *sí mismo como otro* (Ricoeur, 1996; Arfuch, 2002). Propuse a los estudiantes que construyeran en el diario relatos personales que incluyeran descripciones, sensaciones, significaciones y reflexiones en torno a las experiencias escolares pasadas y presentes que consideraran importantes.

Tanto en la determinación de la muestra como en el proceso de construcción y análisis de los datos retomé los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*), utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0. Con esta herramienta, apliqué la estrategia de la comparación constante, recogí, codifiqué y analicé los datos de manera simultánea (Glaser y Strauss, 1967; Chernobilsky, 2007). De esta manera, al finalizar dicho trabajo ya había formulado varias hipótesis y categorías que sintetizaban mi análisis del corpus discursivo. Busqué aplicar los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de *alcance* –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica– en diálogo con el contexto y el marco conceptual que paralelamente había terminado de construir, con lo que identifiqué una serie de *categorías centrales*, tratando de aplicar lo más posible los criterios propuestos por la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006).

En este artículo presento parte de los resultados de mi tesis doctoral; me centro en el análisis de *a*) los relatos escritos por los jóvenes en los diarios personales semiestructurados en torno a sus biografías escolares, y *b*) los sentidos y las prácticas de estudiantes y docentes en relación con experiencias de *Promoción de la Salud* (PS) desarrolladas en las dos instituciones educativas en las que realizamos nuestro trabajo de campo.³ En las dos primeras secciones

³ Para una presentación de los actuales fundamentos del modelo de *Promoción de la Salud* y análisis de su aplicación en las escuelas medias públicas, desarrollado por nuestro equipo de investigación en diversas ciudades de Argentina, véase Kornblit *et al.*, 2006; Mendes Diz *et al.*, 2007.

desplegamos algunas de las categorías emergentes que construimos a partir del análisis de los datos, agrupándolas en torno a dos categorías centrales: *a) experiencias escolares de confianza* y *b) experiencias escolares de diálogo y transformación*. Finalmente, a manera de cierre y apertura, reflexionamos sobre las potencialidades de las experiencias analizadas para aportar a la transformación de la escuela media en un espacio público en el que se propicie el ejercicio y despliegue de las autonomías y reflexividades de los jóvenes.

Experiencias escolares de confianza

La construcción de la confianza ocupa un lugar central en las experiencias escolares de los jóvenes

En las entrevistas semiestructuradas y, fundamentalmente, en los diarios personales, se propuso a los estudiantes que relataran experiencias vividas en distintos momentos de su biografía escolar, haciendo hincapié en sus significaciones en torno a los otros y a sí mismos. Entre los diversos ejes propuestos, se les pedía que narraran situaciones positivas y negativas que les hubieran parecido especialmente significativas en distintos momentos de su trayectoria escolar —en los primeros días, en los años siguientes y en la actualidad—. De esta manera, a partir del análisis de los discursos y relatos de los jóvenes, identificamos que la *confianza* ocupa un lugar fundamental en el proceso de construcción de sus experiencias escolares.

Como se ilustra en los fragmentos de los diarios personales de estudiantes citados en los cuadros 1 y 2, en sus narraciones y significaciones sobre sus vínculos con sus compañeros, amigos o los demás agentes de la institución, la confianza se presenta como el principal eje estructurador. Dicha categoría aparece relacionada principalmente con la construcción de relaciones de *amistad*, vínculo apreciado por los jóvenes. Si bien, en general, éstos asocian la amistad con otros espacios de sociabilidad, especialmente con sus usos del tiempo libre (barrio, lugares de diversión nocturna, clubes, etcétera), las escasas

ocasiones en las que construyen lazos de amistad en el ámbito escolar adquieren una muy alta valoración en los relatos juveniles.

Cuadro 1. Fragmento de diario personal de estudiante

Una experiencia muy buena que me haya pasado en los primeros días de clase fue haber hecho buenos amigos en los cuales yo me podía apoyar y confiar.

La categoría de *confianza* ocupa un lugar central en los análisis sociológicos en torno a los procesos de construcción de la experiencia subjetiva en el actual contexto de la segunda modernidad. En este sentido, en su ya clásico análisis sobre el tema, el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1996) considera que la confianza,

en el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social. Por supuesto que en muchas situaciones, el hombre puede en ciertos aspectos decidir si otorga confianza o no. Pero una completa ausencia de confianza le impediría incluso levantarse a la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes (Luhmann, 1996:5).

Durante la segunda modernidad, en lugar de las tradiciones vinculantes –nación, propiedad, orden, jerarquía–, las directrices institucionales contienen la exigencia de que el individuo tome las riendas de su propia vida so pena de sanción económica, cultural o social. Esto es lo que Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003) llaman la *paradoja del individualismo institucional*: los sujetos son empujados a hacerse cargo ellos mismos de su propia biografía, a llevar la carga de los crecientes riesgos generados permanentemente por la actual etapa del capitalismo –*sociedades de riesgo*–. Sin embargo, para realizar este mandato, cada vez más necesitan de la asistencia de una profusa red de instituciones estatales, privadas, comunitarias. En este contexto, como desarrollan, entre otros autores, Luhmann (1996) y Anthony Giddens (1990; 1991), la confianza ocupa un lugar central, siendo una condición fundamental en el despliegue de las reflexivi-

dades de los agentes en las diversas instituciones sociales con las que se relacionan cotidianamente.

Tal como se indica en el fragmento citado de Luhmann (1996), la confianza, tanto en sí misma como en los diversos sistemas individuales y sociales que atraviesan la vida cotidiana del sujeto, constituye una dimensión fundamental en los procesos de construcción de la identidad personal. Según Giddens (1990), la confianza permite a los agentes construir su *seguridad ontológica*, es decir, en términos fenomenológicos, su *ser-en-el-mundo*, sin el cual les sería imposible actuar y habitar el mismo universo social con otros seres humanos. Los individuos “normales” reciben en la primera infancia –especialmente de sus familias– una dosis básica de confianza que los protege contra las ansiedades ontológicas a las que todos los seres humanos están potencialmente sujetos. De esta manera, la confianza en los otros se desarrolla en conjunción con la formación de un *sentido interno de confiabilidad*, que provee posteriormente una base para una *auto-identidad estable*.⁴

Esta centralidad de las relaciones de confianza en la construcción de la propia biografía se refleja en los relatos y las prácticas cotidianas de los jóvenes. La confianza es presentada por ellos como unpreciado capital que se otorga o se gana en raras ocasiones, pero que, al realizarse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional. De esta manera, como se ilustra en el fragmento de diario personal de un estudiante citado en el cuadro 2, la confianza se manifiesta como un tipo de relación intersubjetiva, dinámica y frágil, que presenta diversos grados de pureza o autenticidad y que permanentemente puede ganarse o perderse a partir de una palabra, un gesto, una mirada, un conflicto.

⁴ En términos de Ricoeur (1996), la *identidad-idem* del individuo –seguridad ontológica, continuidad existencial– se conforma en una permanente dialéctica con la *identidad-ipse* –dimensión intersubjetiva, social, apertura narrativa hacia los otros–.

Cuadro 2. Fragmento de diario personal de estudiante

Los conflictos familiares me hacen ver cómo es realmente la gente que me rodea y las crisis de amigos me hizo ver que los años no marcan una preferencia sino un abismo; y que la persona que más confiaba se te puede volver tu enemiga. Eso es lo que marca mi crecimiento, me enseñó a no confiar totalmente en nadie, que la vida es una tortilla que en cualquier momento se puede dar vuelta, que la crisis y los conflictos son pasajeros, pero siempre te marcan y como siempre digo y creo: “no todo lo que brilla es oro”.

En este sentido, al preguntar a los estudiantes sobre los espacios y tiempos de la cotidianidad escolar que valoran especialmente, los jóvenes nombran, en primer lugar, aquellas situaciones en las que pueden desplegar libremente las diversas tácticas de *presentación del sí mismo* frente a sus compañeros o amigos (Goffman, 2001):

- a) *Encuentros al entrar o al salir de la escuela.* Para aquellos que cursan en el turno tarde, los encuentros con compañeros o amigos en la puerta o en el buffet antes de entrar al colegio, al igual que, para ambos turnos, al finalizar la jornada escolar.
- b) *Recreos y horas libres.* Tanto los recreos como las denominadas “horas libres” (sin clases debido a la ausencia de algún docente) son los momentos que los estudiantes entrevistados mencionan entre los más preciados en la cotidianidad escolar.
- c) *Campamentos o viajes a diversas localidades del país.* En una de las escuelas, los estudiantes de 3º, 4º y 5º años participan de campamentos o viajes a diversas localidades del país para llevar donaciones y compartir distintas experiencias con niños o adolescentes de escuelas de frontera, organizados por la dirección, algunos docentes, padres y los propios estudiantes participantes. Dichos viajes son especialmente valorados por los jóvenes, tanto por la posibilidad de conocer otros lugares y personas como, especialmente, por compartir experiencias nuevas con sus pares y docentes fuera del marco escolar tradicional.⁵

⁵ Al momento de hacer las entrevistas y los grupos focales, los estudiantes plantearon con preocupación que las autoridades de la escuela pensaban eliminar este tipo de viajes,

d) *Actividades de PS u otros proyectos especiales.* Como desarrollaremos más adelante, las actividades de PS y otros proyectos impulsados por los agentes escolares en los que se propician la participación y creatividad de los estudiantes son especialmente valorados por éstos. Los jóvenes destacan, entre otros aspectos, la posibilidad que generan tales actividades para encontrarse con sus pares en situaciones no estructuradas totalmente por los rituales escolares.

En estas situaciones, los jóvenes despliegan diversos *rituales de sociabilidad* mediante los cuales construyen o mantienen la confianza con sus pares. En estos rituales se presentan y combinan cruces de miradas, saludos, abrazos, besos, contactos físicos, escucha compartida de música o charlas. Dichas acciones tienen un carácter simbólico; adquieren o combinan múltiples significados según las edades, sexos, estilos, niveles socioeconómicos, dinámicas grupales o escenarios de sociabilidad juveniles (Chaves, 2006; Urresti, 2008).

Estos rituales de presentación cotidiana del sí mismo funcionan como tácticas de construcción o mantenimiento de la confianza en las relaciones cara a cara que participan del primero de los modelos de reconocimiento social señalados por Paul Ricoeur (1996) –*la aprobación de los pares*– y que, por ende, ocupan un lugar central en las dialécticas de construcción identitaria de los sujetos (Ricoeur, 1996; Goffman, 2001; Giddens, 1990; 1991). En el citado trabajo, Luhmann (1996) analiza esta articulación dinámica y conflictiva entre confianza, tácticas de presentación del sí mismo, reflexividades, construcción de la identidad personal y agencia:

El comportamiento de un individuo siempre entrega más información acerca de sí mismo de lo que conscientemente desea comunicar. De este modo su sola apariencia supone alguna confianza mínima, la confianza de que no será mal interpretado sino que será aceptado de una manera general como él desea aparecer. Hay personas que experimentan este

aduciendo que habían tenido un problema con un grupo de alumnos que habían bebido alcohol en exceso en uno de los campamentos. Según los jóvenes entrevistados, esta situación desató conflictos previos entre algunos docentes y directivos, y los profesores y preceptores que organizaban estas actividades.

prerrequisito de la confianza a tal extremo que incluso tienen dificultad de estar –y mucho más de hacer algo– frente a otra persona. Su esfera de acción es limitada en proporción a su falta de confianza y además su inhabilidad para mostrar confianza limita sus oportunidades de ganar confianza. Las posibilidades de acción aumentan proporcionalmente al aumento de la confianza –la confianza en nuestra autopresentación y en la interpretación de otras personas de ésta– [...]. Cuando la confianza es examinada y probada de esta forma, puede acumularse a manera de capital de confianza (Luhmann, 1996:67-68).

En este sentido, en las sociedades postradicionales el despliegue de los fenómenos de deslocalización, desanclaje y reflexividad institucional se articulan con profundas transformaciones en la intimidad de los agentes en los diversos contextos de la vida cotidiana (Giddens, 1990; 1991). La seguridad ontológica ya no se encuentra asegurada por los lazos de parentesco o comunitarios. En cambio, la permanente búsqueda de relaciones personales cuyo principal objetivo es la sociabilidad, constituidas a partir de la lealtad y autenticidad, se convierten en un requisito fundamental para la integración de identidades personales y lazos sociales crecientemente atravesados por los sistemas abstractos. La confianza personal se convierte en un proyecto a ser trabajado por las partes involucradas y requiere la *apertura del individuo para el otro*. Cuando ya no puede ser controlada por códigos normativos fijos, la confianza tiene que ser permanentemente ganada y demostrada en un proceso mutuo de auto-revelación (Giddens, 1990; 1991).

Por otro lado, como surge del análisis de Luhmann (1996), la aparición del *otro* –como sujeto libre– provoca en el *yo* una disolución de su seguridad ontológica, generando un *aumento de la complejidad* del mundo social, potencializando el creciente proceso de complejización generado desde los diversos sistemas sociales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos en la modernidad. Sin embargo, mediante diversos mecanismos analizados por dicho autor, en una dialéctica cuyo resultado no puede predecirse *a priori*, la confianza contribuye simultáneamente a la *reducción de la complejidad* y al aumento de las posibilidades de libertad de acción de los agentes. En síntesis: “don-

de hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción, hay un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad” (Luhmann, 1996:14).

La disposición de algunos docentes y directivos para escuchar, tratar al otro como persona y argumentar sobre sus decisiones, acciones o normas favorece en los jóvenes la construcción de la confianza en sí mismos y en los otros

Otras de las experiencias relatadas por los jóvenes en las entrevistas y en los diarios personales como altamente significativas durante su trayectoria escolar fueron las escasas ocasiones en las que pudieron constituir una relación de confianza con algunos docentes o directivos. Como se ilustra en los fragmentos de diarios personales citados en los cuadros 3, 4 y 5, los estudiantes identifican dos grandes condiciones para la constitución de una relación de confianza con dichos agentes:

Disposición para escucharlos. Según los relatos de los estudiantes, algunos profesores –especialmente algunos tutores–, directivos y, principalmente, algunos preceptores y profesores tutores, manifiestan un “interés cotidiano por ellos”, “preguntándoles cómo están” o, simplemente, “escuchándolos cuando necesitan contar alguna experiencia o sensación personal”, vinculada o no con la escuela.

Ser tratados como sujetos. En los discursos juveniles sobre los otros agentes escolares adquiere una especial importancia el sentirse tratados como sujetos. Esta situación es presentada como extraordinaria por los estudiantes ya que, en general, perciben que son “tratados como meros objetos por los docentes o directivos”, ya sea en torno a los rituales cotidianos de control o bien, especialmente, a partir de reiteradas situaciones vividas como “discriminación, injusticia, autoritarismo o falta de respeto”.

La relación de confianza de los estudiantes con los docentes o directivos se hace posible en las escasas ocasiones en las que dichos

agentes manifiestan ambos tipos de disposiciones para la apertura hacia el otro. Al igual que con relación a sus pares, la confianza de los jóvenes hacia los adultos en el contexto escolar tiene un carácter dinámico, ya que puede ser otorgada, retirada o renegociada a partir de diversos gestos, palabras o miradas del otro, que funcionan como *complejos de símbolos* que median en las interacciones cotidianas (Goffman, 2001; Luhmann, 1996). Sin embargo, como surge de sus relatos, su emergencia es significada por los jóvenes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela.

Cuadro 3. Fragmento de diario personal de estudiante

En 4º año tuve un problema de gravedad mayor y se lo conté a la rectora, la misma [sic] me trató como un amigo.

Es el día de hoy que me sigue apoyando y que yo le sigo agradeciendo.

Creo que me apoya por dos motivos. El primero es porque la rectora es una persona de oro. La segunda es porque yo siempre me supe comportar como se debe.

Cuadro 4. Fragmento de diario personal de estudiante

Suelo llevarme bien con las profesoras que me tratan bien, que me entienden cuando hago algo mal y que son buenas personas.

Hay muchas profesoras que aparte de tratarte como alumno, te tratan como persona, cosa que me parece que tendrían que hacer todas.

Cuadro 5. Fragmento de diario personal de estudiante

Más que nada al llevarse bien con los preceptores pasa por los que te tuvieron como alumnos y te conocen como persona. Generalmente te llevás bien con los que te tratan bien, se interesan en vos como personas y no sólo como un alumno más.

Retomando el análisis de Luhmann (1996), y como desarrollaremos en torno a la próxima categoría emergente, podemos decir que los agentes escolares identificados por los estudiantes como dignos de confianza son aquellos que, en su autopresentación cotidiana frente a los jóvenes, no se limitan a las tácticas prescriptas por sus papeles institucionales. En cambio, al manifestar su disposición hacia la escucha y el vínculo intersubjetivo, habilitan la emergencia de situaciones de interacción relativamente abiertas, donde ambas partes pueden operar *elecciones selectivas que originan influencia mutua* y, por ende, es posible poner en movimiento un proceso que forme la confianza. Asimismo, estas tácticas de desplazamiento —lo que no significa necesariamente abandono— del *habitus* de la función (Bourdieu, 2003; 2007) permiten la emergencia de la confianza ya que, en términos de Luhmann, ésta requiere de una *inversión riesgosa*.⁶

Su comportamiento debe, entonces, comprometerlo con esta situación y hacerle correr el riesgo de que traicionen su confianza. [...] De esto ya podemos sacar una importante conclusión: que el proceso exige un *compromiso mutuo* y solamente puede ponerse a prueba si ambas partes se involucran, en un orden fijo, primero el confiador y luego el depositario” (Luhmann, 1996:72).

La confianza es un requisito central para la construcción de compromisos, la fundamentación de normas y la creencia en autoridades en la escuela

En sus discursos y prácticas cotidianas en el ámbito escolar, los jóvenes establecen un vínculo estrecho entre *confianza, acuerdos, autoridad y normas en la escuela*. Los estudiantes despliegan cotidianamente diversas tácticas para impugnar la autoridad escolar, entre las cuales identificamos dos tipos principales: *a) la impugnación personal* y *b) la impugnación jurídico-moral* (Noel, 2007; Di Leo, 2009). Un eje

⁶ Más adelante, en la nota 8, retomamos y desarrollamos la categoría de *habitus* con relación al contexto escolar.

que atraviesa ambos tipos de tácticas es la ruptura de la confianza en términos personales y con relación al sistema institucional en su conjunto. Contrapuesto a estos escenarios hegemónicos, como se ilustra en el fragmento de entrevista citado en el Cuadro 6, los jóvenes asignan en sus relatos una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes o directivos como condiciones a partir de las cuales pueden constituirse o fundamentarse la autoridad y las normas institucionales.

Cuadro 6. Fragmento de entrevista a estudiante

En la otra escuela [a la que había ido antes] no era lo mismo. Ponéle, el preceptor allá en la privada era muy estricto, nada de preguntarle nada. Era así como te dice él, lo hacés y si no una sanción y nada. Acá el preceptor... con los preceptores de acá hay como más confianza, podés hablar, te hacen zafar a veces... Por ejemplo, lo que te decía el otro día, si vos tenés alguien que te trata todo el tiempo, así... no mal, pero hostigándote todo el tiempo capaz que lo logra... lo logra pero no sé si lo termina logrando de alguna forma. En cambio como que vos cuando tenés un preceptor más copado, que te permite determinadas cosas, vos tenés que de alguna forma pagarle o no estar pensando en algunas cosas, porque sabés que si él te permite determinadas cosas vos tenés que cumplir con otras. Es por una cuestión de código: vos me dejás hacer esto, bueno, yo no te puedo fallar en esto. Por ejemplo, yo sé que Alberto si no estudié para una materia capaz que me hace zafar: no, se siente mal... Pero yo sé que otra vez no lo voy a poder hacer o que cuando suene el timbre tengo que estar arriba, porque después le rompen las pelotas a él. Entonces son cosas que no va a sancionar, pero son códigos [...]

Tanto desde sus acciones como desde sus discursos, los estudiantes expresan diversas formas de resistencia frente a los reiterados esfuerzos de los agentes escolares –principalmente desde la posición discursiva normativo-disciplinar– por *reificar* los rituales, los símbolos, las normas o las autoridades institucionales en un *eterno retorno* a sus principios de legitimación clásicos –tradicionales o racional-formales–. Asimismo, retomando a Hannah Arendt (2003), podemos decir que

esta demanda de los jóvenes, dirigida a que los profesores o directivos argumenten cotidianamente las decisiones y normas institucionales, se enmarca en el proceso de declinación de los fundamentos prepolíticos de la autoridad en la modernidad (Noel, 2007; Greco, 2007).

En este sentido, la señalada centralidad de la confianza en las relaciones de los estudiantes con los otros agentes escolares, más que como síntoma de un retorno a un contexto pre-moderno –basado en las relaciones cara a cara–, puede leerse como expresión de los esfuerzos de los jóvenes por constituir nuevos vínculos con los sistemas expertos –saberes, *arbitrarios culturales* y normas socialmente producidos y legitimados– que, a pesar de su actual crisis, siguen teniendo la escuela pública como uno de sus principales espacios institucionales de (re)producción.

Asimismo, la apertura intersubjetiva, que, a la vez, es habilitada y es propiciadora de los trabajos de construcción de la confianza, favorece el despliegue de las tácticas de los jóvenes dirigidas a ser reconocidos como sujetos. Así, como seguimos desarrollando en relación con las siguientes categorías emergentes, las diversas propuestas de estudiantes sobre la institucionalización de espacios de diálogo e intercambio de experiencias con los otros –habilitados por las relaciones de confianza– pueden leerse como tácticas dirigidas a la constitución de la escuela como un espacio público. En éste los jóvenes podrían participar libre y autónomamente –desplegando sus reflexividades e imaginarios radicales– tanto de la revisión crítica como de la generación de acuerdos en torno a las normas, currículos, proyectos, imaginarios efectivos y redes simbólicas institucionales (Arendt, 1993; 1997; Castoriadis, 1983; 1997).

Por ende, retomando los análisis de María Beatriz Greco (2007), podemos decir que estas tácticas o propuestas se dirigen hacia la creación de una clase de autoridad escolar que no busca fundamentarse en los tipos de legitimidad tradicional o racional-burocrático, sino que se sustenta y recrea permanentemente a partir de las relaciones de *confianza instituyente*:

Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda

responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas ideas y vueltas ocurran en esa relación (Greco, 2007:48).

Experiencias escolares de diálogo, reconocimiento y transformación

El desarrollo de proyectos de promoción de salud en la escuela favorece la construcción de espacios de diálogo con los otros

Un momento central de nuestra estrategia de investigación consistió en la participación en diversas actividades de PS, desarrolladas durante dos años por docentes y estudiantes de las dos escuelas medias. Sintéticamente, dichas actividades tuvieron las siguientes etapas:

- a) *Problematización de la temática a ser trabajada.* En un primer momento, tanto con los docentes y directivos como con los estudiantes, se propició problematizar los temas a ser trabajados en los proyectos de PS. Mediante diversas técnicas de taller, se partió de la selección de los problemas de salud considerados relevantes por los agentes, tanto a nivel personal como institucional, favoreciendo un *insight* de los sujetos a partir de relatos o dramatizaciones de sus experiencias, conocimientos, temores y significados. Dichas significaciones y experiencias individuales se pusieron en diálogo entre sí con múltiples teorías e investigaciones –principalmente provenientes de las ciencias sociales–, cuyo objetivo fue delimitar los principales determinantes o dimensiones de los problemas analizados, haciendo hincapié en su carácter histórico, complejo y dinámico, y propiciando un trabajo de ruptura con concepciones estereotipadas o esencialistas en torno a ellos.
- b) *Definición de horizontes y planificación de actividades.* Una vez identificadas las principales dimensiones y determinantes del problema seleccionado, se propició, en primer lugar, que los sujetos

reflexionaran y compartieran los horizontes de transformación esperados en relación con el problema. Imaginando posibles escenarios de cambio, fundamentalmente en el marco de la institución educativa –pero también en el contexto socio-político más general–, se buscó incentivar la implicación y el compromiso de los agentes con las acciones a desarrollar. A continuación, en forma grupal, los sujetos planificaron las actividades y definieron sus destinatarios, los objetivos y los principales pasos que les permitirían llevarlas adelante. Si bien se propició que los agentes emplearan estrategias pedagógicas no tradicionales para sus actividades, la mayoría de los docentes participantes recurrió a actividades centradas en la comunicación discursiva: clases expositivas, investigación documental, redacción de monografías, preparación de afiches. En cambio, los estudiantes planificaron mayoritariamente actividades atravesadas por diversos lenguajes estéticos, principalmente musicales, pero también teatrales, plásticos y literarios.

- c) *Desarrollo de las actividades.* Finalmente, los agentes, sobre todo en forma grupal, llevaron adelante las actividades planificadas, adecuándolas, en los casos que resultó necesario, a las nuevas condiciones y demandas surgidas a partir de la interacción con los otros sujetos implicados en estas actividades. Si bien en los momentos anteriores participaron numerosos docentes y directivos, fueron muy pocos los que pasaron a este tercer momento. En cambio, casi todos los estudiantes que participaron en las etapas de problematización y planificación realizaron las acciones de PS. Como desarrollaremos más adelante, la mayoría propuso continuar con este tipo de actividades durante los años siguientes e, incluso, institucionalizarlas en la escuela. Asimismo, durante el segundo año, en ambas escuelas los jóvenes seleccionaron la violencia como tema a trabajar con sus pares, considerándola como uno de los problemas más preocupantes de los que vivían cotidianamente dentro y fuera de la escuela.

Al finalizar el primero y el segundo años de actividades de PS en ambas escuelas, realizamos entrevistas y grupos focales con los agentes

participantes para indagar acerca de sus impresiones, significaciones, críticas y propuestas. Como se ilustra en los cuadros 7 y 8, a pesar de la gran variedad de estrategias de PS desplegadas, la mayoría de los estudiantes valoró especialmente la posibilidad de crear espacios de *diálogo* con sus compañeros de años inferiores. Asimismo, al indagar sobre los sentidos atribuidos al diálogo, los jóvenes lo definieron como la “posibilidad de ponerse en el lugar del otro” y de “respetar las diferencias”, contraponiéndolo a la “discriminación hacia el otro” que para ellos era una de las principales expresiones o generadores de violencia en sus vidas cotidianas.

Cuadro 7. Fragmento de grupo focal con estudiantes

Moderador (M): ¿Y los chicos participaron cuando ustedes dieron los talleres, opinaron?
Estudiante (E)1: Había de todo, pero sí, yo creo que... o sea, estuvieron mucho más atentos que lo que pensé que iban a estar...
E2: Otros que nos sorprendieron en las reuniones, que no parecían chicos de primer año, tenían bastante formada la idea de lo que era la violencia, todo eso... Que eso también te asusta por un lado, porque como que lo tienen muy impregnado ya, siendo tan chicos...
E3: Claro.
E1: Claro, y también no sólo porque pensaran igual que nosotros sino que el que pensaba distinto también, o sea, lo estaba pensando y lo estaba diciendo... Había chicos que no tenía nada que ver lo que decían con lo que yo pienso de la violencia, pero lo decían y no tenían ningún problema de hablar con un chico más grande y decir: mirá, esta es mi postura... Y eso está muy bueno. O sea, no tienen miedo de qué puede llegar a pasar... Yo en otro momento no hubiera hablado en primer año y venía el de cuarto y...
E2: Ellos tenían opiniones formadas...

E1: Está bueno, tienen su postura y la defienden... Y como que demuestran que no tenés que tener cierta edad para tener una postura, podés tener 13 años y...

Cuadro 8. Fragmento de entrevista a estudiante

Sí, tuvimos suerte porque en un curso, un tercero nos dijo que... salió el tema del racismo, empezamos a hablar... eh... primero empezamos como con ningún grupo, hablamos del racismo primero, sobre por qué el decir “negro” es algo malo. Porque salió que un chico era discriminador en el curso, decían que era racista, que había dicho una vez: si yo tengo un bebé que me sale negro le pegaría un tiro... No sabemos si lo dijo graciosamente o... En cuestión nosotras preguntamos qué pasaba, por qué, el “negro” estaba mal y él dice: no, yo no quise decir por color de piel, sino por el negro de alma. Entonces ahí salió una pregunta: ¿por qué el negro de alma está mal?, ¿por qué decir negro de alma... que sea que algo te moleste, que te digan negro de alma?, ¿por qué no “blanco de alma”? Entonces a partir de eso empezamos a hablar sobre el racismo, sobre... no sé, los diferentes... sobre el tratar a un chico de boliviano, paraguayo... por qué que sea brasilero está bien y si es boliviano o paraguayo se los trata mal, por qué no nos juntaríamos con un chico boliviano... Y así empezaron a salir esas cosas de la discriminación hasta que llegamos a que un chico tenía un problema cuando era chico de sobrepeso y tartamudeo, entonces él nos contó el caso de que él se quiso suicidar cuando tenía 15 años porque todos los días en el colegio lo trataban mal, desde que era chiquito, a los 6 años los amiguitos ya hacían eso y él se quería cambiar de colegio. Y bueno, y es como un trauma todo lo que le pasó y eso provocó que hubiera otra relación con los chicos que estaban ahí, como que ya no éramos chicos de una división que veníamos a hablarles sino que éramos todos más pares, éramos amigos, se portaron diferente, algunas chicas lloraron... Yo también lloré... No, fue muy bueno lo que pasó...

El *diálogo* se encuentra en la base de las experiencias y propuestas de la pedagogía crítica, que tienen en Paulo Freire a una de sus

principales expresiones teórico-prácticas en América Latina. Como sintetiza el autor brasileño:

la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los sujetos para esta transformación (Freire, 1997:104-105).

El diálogo es la posibilidad de dicho encuentro entre los sujetos; tiene la potencialidad de desnaturalizar o transformar –no sólo desde los discursos, sino también desde las prácticas concretas– los valores, normas y símbolos cosificados y reproducidos por las instituciones sociales tanto en la conciencia como en los cuerpos de los agentes. Según esta propuesta crítica, la pedagogía constituye un campo privilegiado para generar o favorecer este diálogo, pero, para lograrlo, simultáneamente debe desnaturalizar y redefinir sus propios imaginarios efectivos, reproducidos a lo largo de décadas en las prácticas de los agentes de las instituciones educativas (Freire, 1997; Kornblit *et. al.*, 2006).

Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas y grupos focales con estudiantes citados en los cuadros 7 y 8, la constitución de espacios de diálogo instaaura un conflicto a partir de la irrupción del *otro*. De esta manera, como analiza Onetto (2004), retomando la concepción hegeliana de *dialéctica*, se habilita la posibilidad de *superar* –en el triple sentido de negar, conservar y superar– los dos momentos de la definición moderna clásica de *reconocimiento* o, más precisamente, de *tolerancia*, actualmente hegemónicos en las instituciones educativas:

- a) *Momento negativo*: define la tolerancia como la “no agresión” al diverso, al que no pertenece al grupo primario. Por un acto de generosidad, se le permite seguir existiendo, pero permaneciendo afuera del espacio grupal o institucional propio.
- a) *Momento positivo*: no sólo se acepta la existencia del otro, sino que también se le reconoce su igualdad de derechos. Se le con-

cede racionalidad, participación en las decisiones comunes, se comparte el mismo espacio institucional. Se les reconoce a los diferentes voz y derecho a reclamar. Esto instaura el conflicto, en términos de competencia y lucha. Sin embargo, no se sale de la disyunción, de la mera afirmación de los particulares, sin abrirse la posibilidad de un nosotros.

Onetto (2004) plantea que la escuela, para superar su actual crisis expresada, entre otros síntomas, por la multiplicación de episodios de discriminación o violencia entre sus agentes, debe constituirse en una institución que propicie el reconocimiento, buscando superar los sentidos actualmente hegemónicos de tolerancia. Para ello, se requiere de una ruptura epistemológica con la concepción teórico-práctica cartesiana que postula la aparición del otro como una construcción que se hace desde el sí mismo, desde el yo sustancial (Ricoeur, 1996). En este sentido, es fundamental superar la concepción moderna clásica del individuo autocentrado, dando centralidad ético-política a la dialéctica del *sí mismo* y el *otro*:

Ahora pensamos en una irrupción no prevista, no deseada, del otro que instaurará una crisis y un conflicto. Es el otro el que me constituye el yo, el otro me hace ser persona, pero desde una crisis. Crisis, porque el otro nos juzga, nos evalúa. Nos hace tomar contacto con nuestros sentimientos discriminatorios, con nuestra inercia ante los cambios, nuestros dogmas de pensamiento. Esa presencia imprevista e inconsulta del otro nos evalúa como individuos, sociedades e instituciones. Instaura también un conflicto, porque el otro, al ocupar el lugar de este territorio establecido, limita, recorta nuestro poder, lo desafía. Pero la aceptación de la herida del poder puede generar un nuevo acuerdo como construcción de una regla de uso del territorio común y podrá conducir a la percepción de un crecimiento (Onetto, 2004:131).

Aquí se retoma las reflexiones de Emmanuel Levinas:

La alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro, sólo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer

en el punto de partida, servir de entrada a la relación, ser él Mismo no relativamente, sino absolutamente. Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo. Ser yo es, fuera de toda individuación a partir de un sistema de referencias, tener la identidad como contenido. El yo no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación (Levinas, 1977:60-62).

Sin embargo, para generar esta apertura hacia la *heterogeneidad radical del otro*, habilitando la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos, se requiere una profunda ruptura con la *pedagogía bancaria* y, en general, con los *habitus e imaginarios efectivos* actualmente reproducidos en el currículum oculto de las escuelas (Bourdieu, 2003; 2007; Catoriadis, 1983; Freire, 1997).⁷ Este proceso podrá generar arreglos institucionales que vayan superando los *habitus* y climas escolares normativo-moralistas o autoritarios que, como surge de nuestra investigación, actualmente son hegemónicos en las instituciones educativas de nivel medio. Con ello se abrirán nuevas posibilidades para el despliegue de los trabajos de reconocimiento intersubjetivo y la (re)construcción de lazos sociales entre sus agentes y con el resto de la comunidad (Onetto, 2004; Boggino, 2005; Di Leo, 2009).

⁷ Utilizando la herramienta conceptual de *habitus*, Pierre Bourdieu (2003; 2007) analiza los procesos mediante los cuales los *campos sociales* y sus instituciones –entre las que la escuela ocupa un lugar central– producen y reproducen un conjunto de *categorías de percepción, motivaciones, intereses, prácticas impensadas*, que son incorporadas en los *cuerpos* y las *conciencias* de los *agentes* como una *segunda naturaleza*. Si bien con tal herramienta el autor busca analizar los procesos de interiorización de lo social en los sujetos, el *habitus* también permite captar los desplazamientos, críticas o rupturas históricas que van teniendo dichas estructuras objetivas/subjectivas, a partir de diversos procesos histórico-simbólico-políticos que las van desnaturalizando.

Las estrategias pedagógicas que incorporan diversos lenguajes artísticos favorecen el intercambio de experiencias con los otros

Como indicamos anteriormente, la mayoría de los docentes que participó en el desarrollo de las actividades de PS tendió a reproducir sus *habitus*, aplicando estrategias didácticas centradas en la exposición o diálogo discursivo y, en los pocos casos que utilizaban otros recursos expresivos –por ejemplo, confección de afiches o dramatización–, lo hicieron sólo como disparadores o para ilustrar los contenidos trabajados. Sin embargo, en una de las escuelas, dos de los docentes participantes emplearon estrategias pedagógicas centradas en lenguajes artísticos –vinculados a las disciplinas que dictan en dicha institución– como principal recurso para que los estudiantes transmitieran sus experiencias o reflexiones en torno a las temáticas trabajadas.

Como se observa en el cuadro 9, una de las profesoras recurrió a la plástica, proponiendo a los jóvenes que expresaran sus sensaciones, vivencias o sentimientos sobre la violencia. La otra docente retomó estrategias pedagógicas que había utilizado en otras ocasiones; propuso a los estudiantes que analizaran letras de canciones de un grupo de rock nacional muy popular, y que reflexionaran sobre las diversas dimensiones de la violencia que atraviesan la vida cotidiana de los jóvenes, especialmente sus articulaciones con el poder, el mercado y las adicciones a drogas. Asimismo, como se ilustra en los cuadros 9 y 10, al indagar en las sensaciones propias y de los estudiantes en torno a estas estrategias pedagógicas, expresaron una gran satisfacción con sus resultados, destacando especialmente sus potencialidades para la construcción de espacios de diálogo y transmisión de experiencias entre jóvenes y adultos en la escuela.

La potencialidad de la escuela para la construcción de espacios de diálogo y de recuperación de la experiencia –frente a la tendencia a su privación generada por las instituciones modernas y, especialmente, las actuales condiciones de segmentación y crisis del sistema educativo– se encuentra en el centro de las reflexiones pedagógico-políticas de Jorge Larrosa (2006). Así, en primer lugar, el autor español propone dignificar y reivindicar todo aquello que la filosofía

y la ciencia modernas menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.

Cuadro 9. Fragmento de entrevista a profesora

Buscaron material... yo les traje material para que ellos leyeran... folletos o revistas que trataban el tema, porque como es un tema que está tan cercano, ¿no es cierto?, sobre todo acá en Capital y Gran Buenos Aires, bueno... es un tema muy tratado, ¿no es cierto?, por los medios. Y los chicos lo sienten como muy cercano, ¿no?, justamente por eso... Entonces, les gustó justamente trabajar sobre el tema... Sí hubo situaciones donde no podía creer, ¿no es cierto?, lo que sucedía, por ejemplo, el caso de una chica que me dijo, una chica con problemas familiares, que me dijo: “profesora, yo no puedo trabajar sobre el tema de la violencia, no quiero”, me dijo... entonces yo la dejé trabajar y le dije: “bueno, vos hacé lo que quieras en esto”. Entonces la imagen que me dibujó era una persona mirando un mar, toda una sensación de paz, increíble... Esta chica por todo lo que vive en su casa es como que necesitaba esta imagen de paz...

Cuadro 10. Fragmento de entrevista a profesora

Hay chicos que vienen de la provincia, que la escuela primaria está en decadencia total y... O sea, hay que hacer algo para que... La escuela debería... Porque yo le dije a la rectora, la escuela debería darle un matiz diferente a esto, ya que es diferente, bueno, que sea positivo, porque hay muchos chicos muy creativos, muchos chicos que escriben de una manera increíble. Chicos que podrían publicar libros ya, de lo bien que escriben. Yo les armé el blog, por ejemplo, [...] estaría muy bueno para el año que viene que cada curso tenga su blog de literatura y que puedan subir cosas...

En el mismo sentido que las propuestas de Onetto (2004), Larrosa plantea que es necesario desplazar los sentidos de la categoría de experiencia subjetiva, actualmente hegemónicas en el ámbito

educativo, hacia nuevas definiciones centradas en la alteridad: es “eso que *me* pasa”. Para su despliegue, que nunca debe cerrarse totalmente para evitar su cosificación, dicha categoría debe integrar y articular tres grandes momentos que retoman el movimiento de la dialéctica hegeliana:

- a) *Reflexividad*. Ese *me* de “lo que *me* pasa” es un pronombre reflexivo. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera.
- b) *Subjetividad*. El lugar de la experiencia es el sujeto. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etcétera. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, esta dimensión supone también que no hay experiencia en general, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único.
- c) *Transformación*. Es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación: palabras, ideas, sentimientos, representaciones, etc. El sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto, y que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje –al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo–, ni el sujeto de la educación –al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber–, sino el sujeto de la experiencia (Larrosa, 2006).

Para el despliegue de esta dialéctica de la experiencia subjetiva resulta fundamental la constitución de espacios institucionales en los que se propicien prácticas de encuentro, escucha, narración,

expresión y diálogo. Por ende, como sintetiza Larrosa retomando a Agamben (2002), para la recuperación de la experiencia se necesita aquello que la vida moderna obstaculiza o bloquea:

pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003:5).

La escuela debe habilitar o fortalecer diversos espacios para que los jóvenes puedan opinar, dialogar, reflexionar o transformar con los otros

En las actividades de PS, así como en las entrevistas y los grupos focales, se fueron manifestando en los discursos y prácticas de los estudiantes diversas demandas o propuestas para la transformación de la escuela. Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas citados en el Cuadro 11, dichas demandas se dirigen, fundamentalmente, hacia la constitución o la ampliación de espacios para la participación de los jóvenes en diversas instancias de la vida institucional escolar. En este sentido, ante la propuesta de reflexionar sobre las actividades de PS que habían llevado adelante, si bien algunos estudiantes señalaron diversas críticas, especialmente por problemas en la organización o por la falta de apoyo de docentes, directivos o compañeros, la mayoría expresó una gran satisfacción en torno a tres grandes dimensiones de esas actividades:

a) *Libertad y autonomía en la planificación y concreción de las actividades.* Esta dimensión fue especialmente destacada por los jóvenes. Por ejemplo, en una de las escuelas, los estudiantes denominaron como “El día de la escuela libre” a una jornada dedicada íntegramente a las actividades de PS que ellos planificaron y llevaron

adelante, a partir de talleres de reflexión sobre diversos temas –sexualidad, violencias, discriminación–, de plástica, de análisis de letras de canciones, de estencil, grafitis, etc. En el desarrollo de estas actividades los estudiantes fueron afrontando diversos tipos de resistencias por parte de algunos docentes y directivos por la supuesta incapacidad de los alumnos para organizar las actividades o por temores de perder clases, riesgos de roturas de materiales escolares o de diversos tipos de transgresiones –ausentismo, salidas antes de horario, episodios de violencia entre pares, etc.–. Sin embargo, al poder concretar las actividades –con diversos grados de adecuación con lo que habían planificado– sin que se produjera ninguno de los problemas pronosticados por los agentes escolares que se oponían a éstas, los jóvenes sintieron fortalecida su posición en las relaciones de fuerza al interior de la institución.

- b) *Expresión e intercambio de experiencias.* Con relación a lo señalado acerca de la categoría emergente anterior, los estudiantes consideran que, a partir de la utilización de diversos tipos de lenguajes y marcos pedagógicos no tradicionales, pudieron expresar e intercambiar experiencias vitales con sus pares. En este sentido, si bien en los discursos de los jóvenes la satisfacción se vincula con la posibilidad –generalmente ausente en la cotidianidad escolar– de expresar la historia personal, también valoran especialmente poder escuchar la historia de compañeros –sobre todo los de los primeros años– con los que, por lo general, no dialogan. Asimismo, como indicamos arriba, los estudiantes reconocen en la participación de algunos docentes o directivos en las actividades de PS, tanto uno de los factores que contribuyeron para su concreción como uno de sus resultados más importantes, ya que favorecieron la construcción de relaciones de confianza con aquéllos.
- c) *Acciones transformadoras.* Una tercera dimensión de las actividades de PS, articulada con las otras dos, que los jóvenes destacan especialmente es la posibilidad de incidir en la transformación de situaciones que ven como especialmente problemáticas en sus vidas cotidianas: violencia, discriminación, conflictos familiares o con docentes y directivos, adicciones, ITS, VIH/SIDA, etcétera. De esta forma, más que impactos objetivables empíricamente

—por ejemplo, cantidad de estudiantes que dejaron de consumir alcohol, que usaron preservativo, etc.—, la mayoría de los jóvenes valora como el principal resultado positivo de las actividades de ps el hecho de haber podido llevar adelante las acciones pensadas, enfrentando diversas resistencias u obstáculos institucionales. Asimismo, destacan sus potencialidades como estrategias para: *i)* la problematización o transformación de realidades cotidianas que, en general, son vistas como naturales —especialmente por sus compañeros más chicos— y *ii)* la institucionalización de espacios escolares en los que cotidianamente se propicie el diálogo, intercambio de experiencias y diversos tipos de acciones transformadoras planificadas y protagonizadas por estudiantes.

Cuadro 11. Fragmento de entrevista a estudiante

En realidad vino la idea de un grupo de la mañana, que era armar como una tutoría para hablar con los chicos, pero armada con los mismos chicos del colegio, por grupos superiores, cuarto o quinto. Pensamos que estaría bueno porque los chicos delante de los profesores se sienten inhibidos, por más que la profesora sea muy buena, muy copada, siempre te da... como que es una persona adulta y no podés llegarte a comunicar como con un compañero. Además esto ayudaría bastante con todos los conflictos que hay en los chicos. En este colegio se ve mucha violencia, entonces eso lo podríamos ver, lo podemos plantear, podríamos hablar qué problemas hay, qué maneras hay de solucionarlos... Que con un adulto no lo haría, porque la mayoría de los chicos piensa, y a veces es verdad, que las autoridades no hacen nada. En cambio, con compañeros es diferente, si vos le decís a un chico de primero o segundo año o tercero, le decís que te cuente qué le pasó y te cuenta: hubo este problema con golpes, me pegaron... O sea, si vos le decís a esa persona: ¿sabés qué?, yo desde mi lugar voy a hacer algo... Ellos confían en los chicos más grandes, es como que hay otro tipo de confianza. Por eso pienso que es mejor una tutoría pero no con tutores sino con los mismos alumnos. Y como que se planteó en horario de colegio, porque los chicos así asistirían, en cambio en las prehoras no asistirían porque la mayoría vive lejos, o tiene que comer al mediodía o no pueden llegar tarde a su casa, por eso no se puede ni prehora ni séptima hora.

A nuestro entender, como indicamos arriba, estas demandas de cambio institucional se enmarcan en las luchas de los jóvenes por ser reconocidos como sujetos. En este sentido, las acciones y propuestas juveniles tendientes a la institucionalización de ámbitos escolares que propicien el diálogo, el intercambio de experiencias, la desnaturalización o la transformación de la realidad, pueden entenderse como tácticas que van hacia la constitución de la escuela como *espacio público*. Éste, según la conceptualización de Arendt (1993; 1997), es el ámbito privilegiado para el ejercicio de la *libertad* de los sujetos —el cual requiere la visibilidad por y con el otro—, ya que constituye el territorio privilegiado de producción simultánea de intersubjetividades y singularidades. Tal como sintetiza Francisco Ortega, el espacio público arendtiano “es un espacio entre los hombres, que puede surgir en cualquier lugar, no existiendo un *locus* privilegiado. Es el espacio en el que los sujetos se vinculan a través de los discursos y de las acciones: actuar es comenzar, crear algo nuevo” (Ortega, 2000:23).

Podemos decir que estas prácticas discursivas de los jóvenes se dirigen hacia la recreación de la institución escolar como un espacio público estratégico en sus luchas y trabajos por el reconocimiento como seres genéricos. En este espacio, a partir del diálogo y el intercambio de experiencias con los otros, se abren nuevas posibilidades para articular los valores y prácticas individuales con las normas y exigencias genérico-sociales. Por ende, en términos de Onetto, a partir de la institucionalización de estos espacios, es posible contribuir desde la escuela pública a la superación de los sentidos actualmente hegemónicos de la tolerancia, hacia una concepción de reconocimiento

[...] en el que se traspasa la oposición entre las diferencias y se produce un intercambio, una interacción que las modifica de tal manera que genera un tercer término al que llamamos “nosotros”. Una nueva identidad común. Se instala el poder como algo sostenido desde el querer vivir juntos, según la expresión de Hannah Arendt (Onetto, 2004:131).

A modo de cierre y apertura: la escuela como espacio público

Como surge de nuestro análisis, en los trabajos cotidianos de construcción de sus experiencias escolares, la confianza constituye para los jóvenes un recurso estratégico en tres momentos interrelacionados: *a)* reducir la complejidad creciente generada por el encuentro con los otros y con los sistemas abstractos; *b)* sostener su seguridad ontológica; *c)* habilitar nuevas posibilidades para el despliegue de sus acciones y discursos. Asimismo, la confianza se presenta en los relatos de los jóvenes como un proceso en constante negociación, organizado por una serie de símbolos que van siendo resignificados o actualizados a partir de rituales cotidianos de socialización.

En este sentido, los estudiantes valoran especialmente a aquellos docentes o directivos que en sus interacciones cotidianas presentan una apertura para la escucha, el diálogo y, en general, el vínculo intersubjetivo con los otros. Consideran que a partir de este diálogo con los otros agentes escolares se habilitan espacios para la fundamentación de las normas y autoridades y, en general, para la construcción de nuevos compromisos con la escuela. De esta manera, a partir de estas relaciones de confianza instituyente, puede emerger un tipo de autoridad escolar que no busca legitimarse en la tradición o en la racionalidad burocrática, sino que se fundamenta en los trabajos cotidianos de escucha, apertura y reconocimiento del otro.

En torno a las actividades de PS desarrolladas en las dos escuelas, los sujetos fueron construyendo escenarios centrados en el diálogo, la expresión e intercambio de experiencias y transformación de la realidad con los otros. Asimismo, desde las prácticas y discursos de los jóvenes, se presentan diversas demandas por la transformación de la escuela, centrándose especialmente en la generación o fortalecimiento de espacios para el diálogo, la participación y el libre despliegue de sus reflexividades. A nuestro entender, estas demandas constituyen tácticas dirigidas a disputar los sentidos de los imaginarios efectivos, actualmente hegemónicos, de las instituciones escolares. De esta manera, gracias al diálogo entre los diversos imaginarios radicales y con las performatividades de los jóvenes y de los agentes escolares, se abre la posibilidad para una reconstrucción de la legitimidad de la

escuela, constituyéndose en un espacio público, es decir, según los señalados sentidos propuestos por Arendt y Castoriadis, en un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, autonomías y reflexividades de los sujetos.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2002), *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Arendt, Hannah (1993), *La condición humana*, Paidós, Buenos Aires.
- ____ (1997), *¿Qué es política?*, Paidós, Barcelona.
- ____ (2003), *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- Arfuch, Leonor (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beck, Ulrich (1999), “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”, en Ulrich Beck (comp.), *Hijos de la libertad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona.
- Boggino, Norberto (2005), *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*, Homo Sapiens, Rosario.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- ____ (2007), *El sentido práctico*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires.
- ____ (1997), “Poder, política, autonomía”, en Cornelius Castoriadis, *Un mundo fragmentado*, Altamira, Buenos Aires.
- Chaves, Mariana (2006), “Investigaciones sobre juventudes en Argentina, estado del arte en ciencias sociales”, en Eleonor Faur (coord.), *Estudio nacional sobre juventud en la Argentina*, Instituto de Altos Estudios Sociales, La Plata-Buenos Aires.

- Chernobilsky, Lidia Beatriz (2007), “El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos”, en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Buenos Aires.
- Di Leo, Pablo Francisco (2009), *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, tesis doctoral en ciencias sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- _____ (2000), *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity, Cambridge.
- _____ (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Oxford.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discover of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- Goffman, Erving (2001), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Greco, María Beatriz (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario.
- Kornblit, Ana Lía *et al.* (2006), “Revisión del modelo de capacidades para la acción”, *Novedades educativas*, núm. 184, pp. 74-78.
- Larrosa, Jorge (2006), “Experiencia y alteridad en educación”, clase del curso *Experiencia y alteridad en educación. Tercera cohorte*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Levinas, Emmanuel (1977), *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca.
- Luhmann, Niklas (1996), *Confianza*, Anthropos, México.
- Mendes Diz, Ana María *et al.* (2007), “Previniendo la transmisión del VIH/SIDA entre jóvenes en escuelas medias de la ciudad de Junín», *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 28, pp. 195-200.

- Noel, Gabriel (2007), *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*, tesis doctoral, Programa de doctorado en ciencias sociales, Instituto de Desarrollo Económico Social, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Onetto, Fernando (2004), *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ortega, Francisco (2000), *Para uma política da amizade, Arendt, Derrida e Foucault*, Relume Dumará, Río de Janeiro.
- Reguillo, Rossana (2004), “La performatividad de las culturas juveniles”, *Estudios de juventud*, núm. 64, pp. 49-56.
- Ricoeur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, México.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2006), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Contus/Universidad de Antioquía, Bogotá.
- Tedesco, Juan Carlos (2008), “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco/Siglo XXI, Buenos Aires.
- Tiramonti, Gillermina (2004), “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Gillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.
- Urresti, Marcelo (2008), “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco/Siglo XXI, Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007), “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Buenos Aires.